

MÚSICA

Patricia RAMOS ROCAS

LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TFG 2019/20

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

**LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Patricia RAMOS ROCAS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante

Patricia RAMOS ROCAS

Título

La música como instrumento de educación emocional en Educación Primaria

Grado

Grado en Maestro en Educación Primaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Universidad Pública de Navarra

Directora

Arantza ALMOGUERA MARTÓN

Departamento

Ciencias Humanas y de la Educación

Curso académico

2019/2020

Semestre

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo de investigación, el módulo de *formación básica* se hace presente en diferentes asignaturas cursadas a lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria. En primer lugar, las asignaturas de *Organización social y desarrollo humano; Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía; Sociedad, familia y escuela inclusiva; Desarrollo evolutivo y aprendizaje; y Diversidad y respuesta psicopedagógica*, nos han permitido adquirir conocimientos relacionados con los valores propios de una sociedad democrática, así como tomar consciencia de la gran diversidad de población existente, saberes necesarios para abordar el presente trabajo desde un enfoque más humanitario e inclusivo. Por otra parte, las asignaturas de *Instituciones educativas; La profesión docente; y Procesos y contextos educativos* nos han aportado nociones sobre el manejo del Currículum de las enseñanzas de Educación Primaria, así como contenidos teóricos sobre legislación educativa, aspectos que resultan esenciales para contextualizar nuestro estudio. Otra asignatura básica que ha contribuido en gran medida a la realización de este trabajo es la de *Habilidades comunicativas y TIC*, puesto que nos ha permitido utilizar de forma adecuada las nuevas tecnologías, buscando fuentes bibliográficas fiables y con rigor científico y cumpliendo con las cuestiones de diseño y de formato del trabajo.

En cuanto al módulo *didáctico y disciplinar*, este módulo ha hecho posible que conozcamos los contenidos más relevantes de diferentes áreas de conocimiento de la Educación Primaria. En este sentido, los saberes adquiridos en asignaturas como *Didáctica de la lengua I y Didáctica de la lengua II*, sobre el desarrollo del lenguaje en el alumnado de Educación Primaria, nos han servido como referencia a la hora de elaborar los cuestionarios para los alumnos y las alumnas de nuestro estudio, utilizando instrumentos de recogida de información adecuados a su nivel lingüístico. Por otro lado, la asignatura de *Didáctica de las matemáticas* nos ha facilitado el análisis y la representación de los datos obtenidos mediante gráficos circulares y gráficos de barras. Desde otro punto de vista, las asignaturas de *Educación artística I y de Educación artística II* nos han permitido conocer la importancia de las artes en general, y de la música en particular, en el ámbito educativo y en la formación del alumnado, además de descubrir diferentes pedagogías musicales basadas en métodos del siglo XX,

resultando dichos aspectos de gran importancia para la justificación y fundamentación de nuestro estudio.

Si hablamos del módulo *practicum*, a pesar de que nuestras Prácticas Escolares II se enmarcaban en la mención de Pedagogía Terapéutica, y que las Prácticas Escolares III eran de tipo generalista, en ambos periodos se nos ha concedido la oportunidad de observar cómo se trabaja en un aula de música de Educación Primaria. Además, el propósito de nuestra investigación surge durante las prácticas de Pedagogía Terapéutica, por lo que podemos afirmar que nuestro estudio se contextualiza a partir de este módulo.

Por último, el módulo *optativo* hace referencia, en nuestro caso, a aquellas asignaturas impartidas en los dos últimos cursos del Grado, de la mención de Pedagogía Terapéutica, como son *Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva*, *Técnicas psicológicas de intervención en la escuela*, *Servicios de apoyo e investigación en pedagogía inclusiva* y *Necesidades psicológicas en la escuela*. Dichas asignaturas nos han permitido abordar nuestra investigación musical desde el ámbito de la Pedagogía Terapéutica y, por tanto, desde una perspectiva inclusiva.

Resumen

En el presente estudio pretendemos demostrar el valor de la música como recurso formativo para el desarrollo integral del alumnado de Educación Primaria, además de probar que la relajación y la música son buenos recursos para el desarrollo de la educación emocional. Para ello, se hace una revisión bibliográfica sobre la educación emocional y las competencias emocionales; la relajación y su influencia en el aula; la importancia de la música en la educación; y la relajación como contenido de la Educación Musical. Además, analizamos la situación de un aula de Educación Primaria, en la que son frecuentes las conductas disruptivas y se hace perceptible una importante falta de atención y de concentración, de forma que recopilamos información a través de cuestionarios y de entrevistas y exponemos los resultados obtenidos, proponiendo finalmente una intervención educativa en el aula de Música basada en la relajación y en el *mindfulness*.

Palabras clave: educación musical; educación emocional; valor de la música; relajación; educación primaria.

Abstract

In the present study we pretend to demonstrate the value of music as a training resource for the integral development of Primary Education students, as well as to prove that relaxation and music are good resources for the development of emotional education. To do this, a bibliographic review about emotional education and emotional competences; relaxation and its influence in the classroom; the importance of music in education; and relaxation as a content of Musical Education is made. In addition, we analyse the situation of a Primary Education classroom, in which there are frequent disruptive behaviours and in which a significant lack of attention and concentration becomes noticeable, so we gather information through questionnaires and interviews and we expose the results obtained, finally proposing an educational intervention in the music classroom based on relaxation and *mindfulness*.

Keywords: musical education; emotional education; value of music; relaxation; primary education.

Índice

Introducción	1
1. Marco teórico	3
1.1. La Educación Emocional.....	3
1.2. La relajación.....	9
1.2.1. La relajación en el aula	13
1.3. La música.....	16
1.3.1. La relajación en el aula de música	21
2. Estudio empírico	22
2.1. Material y método	22
2.1.1. Objetivos.....	22
2.1.2. Diseño	23
2.1.3. Contexto de la investigación y participantes	23
2.1.4. Instrumentos.....	24
2.1.5. Procedimiento	24
2.2. Resultados.....	25
2.2.1. Cuestionario al alumnado	25
2.2.2. Entrevista al profesorado.....	29
2.3. Discusiones	32
3. Propuesta de intervención educativa	35
3.1. Sesiones de mindfulness.....	36
3.2. Sesiones de relajación muscular progresiva de Jacobson.....	37
Conclusiones y cuestiones abiertas	41
Referencias	45

INTRODUCCIÓN

Durante nuestra estancia en las Prácticas Escolares 2, en la mención de Pedagogía Terapéutica, observamos que una de las aulas de tercero de Educación Primaria estaba integrada por diferentes niños y niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), como pueden ser el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la discapacidad intelectual moderada, el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos niños demandan, como es de esperar, una atención adicional por parte del profesorado, ya que algunos presentan conductas disruptivas graves, así como una importante falta de atención y de concentración.

Esta situación, que se presenta en el aula, nos ha llevado a pensar en la necesidad de implementar algunas medidas de regulación emocional y conductual, con el fin de mejorar la convivencia y el ambiente de trabajo en el aula, así como para mejorar el rendimiento, la atención y la concentración del alumnado.

Precisamente, autores como Conejo (2012), afirman la contribución de la música para el desarrollo psicomotor, intelectual y socio-afectivo del ser humano. Además, diferentes investigaciones muestran cómo la música puede influir en nuestro estado de ánimo (Muñoz y Arús, 2017). Este es el motivo por el que pretendemos demostrar los beneficios de la música como contenido del área de Educación Artística en Educación Primaria. Para ello, se recogerán algunos aspectos psicológicos, pedagógicos y musicales trabajados durante el Grado de Maestro en Educación Primaria.

En cuanto a la estructura del trabajo, la primera parte hace referencia al marco teórico, en el que se abordan diferentes aspectos, como la educación emocional y las competencias emocionales; la relajación y su influencia en el aula; la importancia de la música en la educación; y la relajación como contenido de la Educación Musical. La segunda parte del trabajo, dedicada al estudio empírico, comprende los objetivos de nuestra breve investigación, la metodología utilizada, así como los resultados, análisis y discusión, y además presentamos una propuesta de intervención educativa en el aula de música, basada en la relajación. Finalmente, recogemos las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración de los diferentes apartados que componen este trabajo.

La principal cuestión que nos hemos planteado en nuestro estudio es: ¿de qué forma la música puede contribuir a la educación emocional del alumnado? De ahí que los objetivos que nos planteamos de manera general son:

- Destacar el valor formativo de la música para el desarrollo integral del alumnado.
- Indagar en la relación entre educación musical y educación emocional.
- Realizar una intervención educativa para trabajar la relajación en el aula de música.
- Demostrar la influencia positiva de la relajación en el alumnado.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La Educación Emocional

La finalidad principal de la Educación Primaria es asegurar la formación integral de los alumnos y las alumnas y el total desarrollo de su personalidad (LOMCE, 2013). Sin embargo, tal y como afirma Bisquerra (2009), la educación se ha centrado tradicionalmente en promover el desarrollo cognitivo del ser humano, olvidando otras competencias básicas como las emociones.

De hecho, según Roselló, García, Marande, Rubio, Milián y Sanahuja (2013), en los centros educativos se da mayor importancia a los aspectos intelectuales como el rendimiento académico, que a la educación de las emociones o a la educación en valores. Por tanto, las competencias emocionales no reciben el mismo tratamiento a nivel curricular que otras áreas de conocimiento (Vallés, 2000), a pesar de que se trata de competencias clave para el desarrollo personal del alumnado.

Tal y como señala Monjas (2007), los profesionales de la enseñanza afirman que los problemas de competencia social y emocional están aumentando en las aulas, los cuales dificultan la convivencia y el ambiente de trabajo. Este fenómeno, que ha sido denominado “analfabetismo emocional”, causa efectos negativos no solo en las aulas, sino también en la sociedad en general, según señala Goleman (1995). Ante este problema, no cabe duda de que la educación emocional es la mejor respuesta a esta necesidad.

Para Bisquerra (2003) la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 27). Según este autor, este tipo de educación posibilita la prevención primaria de factores de riesgo como el estrés, la depresión, la ansiedad, el consumo de sustancias, la violencia... todos ellos directamente relacionados con una falta de madurez y equilibrio emocional. Por lo que, tal y como señala Bisquerra (2011), uno de los objetivos principales de la educación emocional es formar personas inteligentes emocionalmente. Además, dicha educación persigue conocer mejor las emociones

propias y las de los demás, ser capaz de regular las emociones que experimentamos, prevenir los efectos que causan las emociones negativas, producir emociones positivas, etc. (Álvarez et al., 2000).

Según autores como García y Andrés (2017), son numerosos los beneficios que nos puede aportar la educación emocional: ayuda a tomar mejores decisiones, a desarrollar comportamientos pro-sociales, a ganar confianza en los demás y a establecer relaciones satisfactorias con otras personas. De la misma manera, Merchán, Bermejo y González (2014) señalan que favorece la aceptación social y el respeto entre iguales, mejorando así la convivencia en el aula. Además, Bisquerra y Pérez (2007) afirman que permite enfrentar circunstancias difíciles con mayor probabilidad de éxito. Así, este tipo de educación trata de responder a las necesidades sociales no atendidas de forma suficiente en la educación formal (Bisquerra, 2003).

Dentro de la educación emocional, Bisquerra (2011) distingue cinco tipos de contenidos, como son la *emoción*, las *inteligencias múltiples*, la *inteligencia emocional*, el *bienestar* y las *competencias emocionales*, tal y como se recoge en la figura 1.



Figura 1. *Contenidos de la educación emocional.* Fuente: Elaboración propia.

Tal y como afirma Bisquerra (2010), la *emoción* es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada [...] a un acontecimiento externo o interno” (p. 61).

Por otra parte, Bisquerra (2003) afirma que las emociones poseen tres componentes: el fisiológico, el conductual y el cognitivo. Según Álvarez et al. (2000), el componente fisiológico hace referencia a las sensaciones corporales o fisiológicas como la tasa cardíaca, el ritmo respiratorio, la temperatura corporal, etc. Además, autores como Gallardo y Gallardo (2010) señalan que estos cambios fisiológicos en nuestro cuerpo se clasifican en función de su cualidad (el tipo de emoción), intensidad (la amplitud de la emoción) y duración (el tiempo que transcurre entre el inicio y el fin de la emoción). Por su parte, el componente conductual se refiere a aspectos como la comunicación no verbal, el tono de voz, la expresión facial, los gestos, etc.; y el componente cognitivo se basa en experimentar sentimientos o sensaciones, como alegría, miedo, tristeza, etc. (Álvarez et al., 2000).

Como ya hemos mencionado, otro de los contenidos de la educación emocional son las *inteligencias múltiples*. Gardner (1983) propone que la inteligencia no es un concepto aislado que agrupa diversas capacidades, sino un conjunto de inteligencias múltiples que no dependen unas de otras. Estas inteligencias pertenecen a ocho campos diferentes, como son la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la cinética, la musical, la natural, la intrapersonal y la interpersonal (Gardner, 1983), aunque las que nos interesan realmente son las dos últimas, pues son las que están relacionadas con la inteligencia emocional (Bisquerra, 2003). Tal y como mencionan Aguaded y Pantoja (2015), la inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de establecer relaciones con otras personas, identificar variaciones en sus estados de ánimo, en sus intenciones, etc., mientras que la inteligencia intrapersonal alude al conocimiento de uno mismo (de sus sentimientos, emociones...) y a la capacidad de modificar su actitud o comportamiento ante diversas circunstancias. Como se ha comentado anteriormente, ambas inteligencias formarían parte de la *inteligencia emocional*; un concepto que fue introducido por Salovey y Mayer en 1990 y que divulgó Goleman cinco años más tarde (Bisquerra, 2006).

Mayer y Salovey (1997) conciben la inteligencia emocional como

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la

habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 10).

Por otra parte, Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional es la habilidad para reconocer e identificar nuestros sentimientos y los de los demás, y manejarlos de forma adecuada.

Según Baron (1997), la inteligencia emocional está conformada por cinco componentes, como son el *intrapersonal*, el *interpersonal*, la *adaptabilidad*, el *manejo del estrés* y el *estado de ánimo general*. Dentro de estos componentes encontramos quince subcomponentes, los cuales aparecen recogidos en la figura 2.

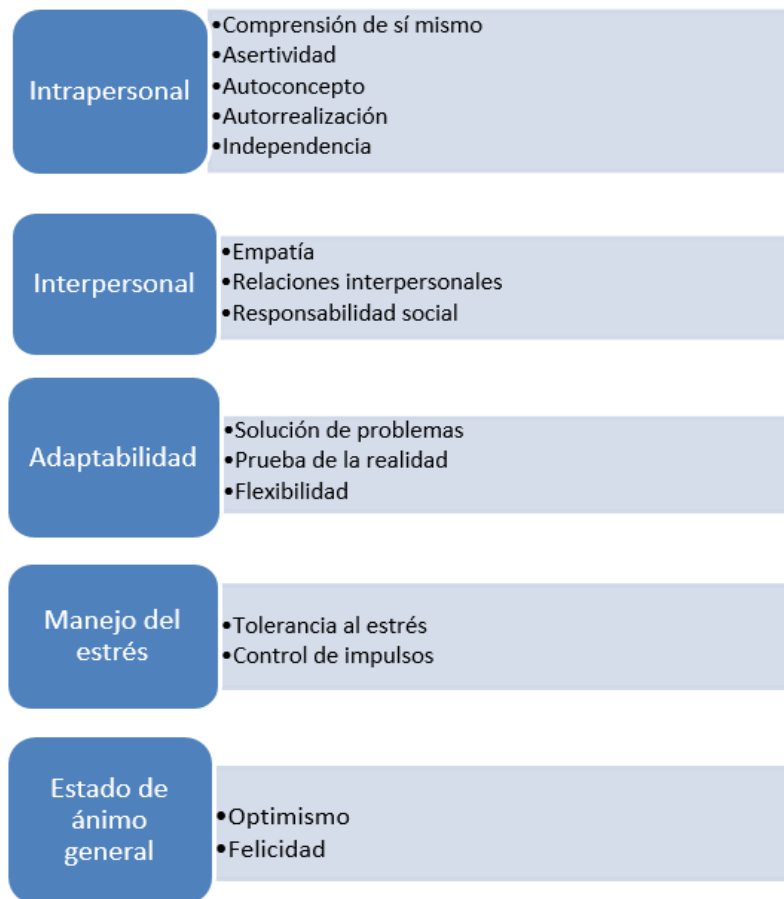


Figura 2. Componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional. Fuente: Elaboración propia.

Entre los beneficios que la inteligencia emocional puede aportar a nuestro alumnado, Gardner (2001) señala los siguientes: aminora la depresión y el estrés, promueve la resolución de conflictos de forma pacífica, reduce las conductas hostiles y las quejas disciplinarias, disminuye las conductas auto-destructivas e incrementa el rendimiento académico. Por lo que, resulta evidente la importancia de promover la inteligencia emocional en las aulas.

Siguiendo con los contenidos de educación emocional, a continuación, expondremos el concepto de *bienestar*, su clasificación y su relación con la educación emocional.

Así, la Organización Mundial de la Salud (1948) define bienestar como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

Por otro lado, según Soler et al. (2016), la World Health Organization Quality of Life (WHOQOL Group) el bienestar sería la percepción que tenemos sobre nosotros mismos y sobre nuestra posición en la vida, tomando como referencia el contexto cultural y el sistema de valores en el que nos encontramos y nuestras metas o expectativas, es decir, nuestra posición en relación a lo que nos rodea.

En este sentido, Bisquerra (2009) distingue cuatro tipos de bienestar: el *bienestar material*, referido a los bienes y propiedades de los que dispone una persona; el *bienestar físico*, que depende de la salud de uno mismo; el *bienestar social*, que se remite a las relaciones interpersonales que establecen los seres humanos; y el *bienestar psicológico*, que está vinculado a los tres primeros tipos.

Por su parte, Soler et al. (2016) destacan que el bienestar guarda una importante relación con la educación emocional, puesto que este depende en gran medida de nuestro nivel de inteligencia emocional y de nuestra capacidad de hacer frente a circunstancias adversas. Así, las personas resilientes, con un nivel adecuado de autonomía y de autoestima presentarán un bienestar mayor que aquellas menos competentes emocionalmente.

Para finalizar, cabe destacar que, según Bisquerra (2011), el contenido principal de la educación emocional es la adquisición de competencias emocionales.

Las *competencias emocionales* son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146). Bisquerra y Pérez (2007) explican que estas competencias se pueden clasificar en cinco bloques: *conciencia emocional*, *regulación emocional*, *autonomía emocional*, *competencia social* y *competencias de vida y bienestar*, tal y como recogemos en la figura 3.

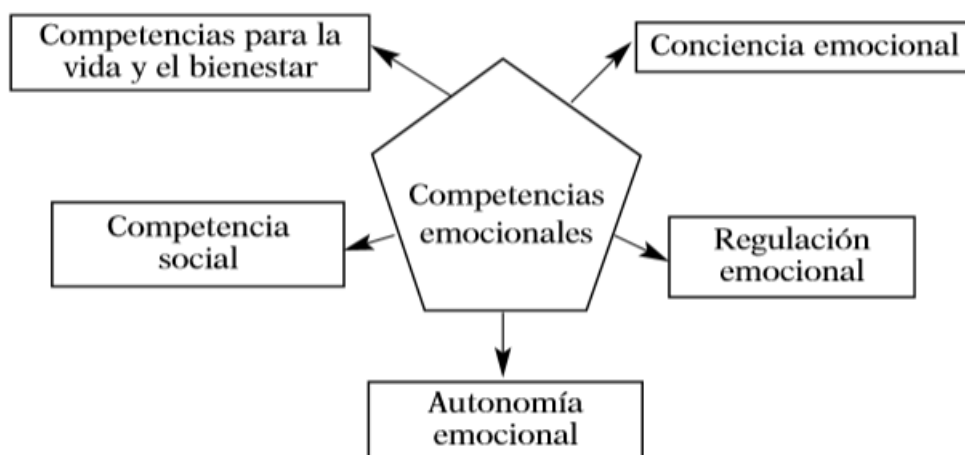


Figura 3. *Competencias emocionales*. Fuente: Bisquerra y Pérez (2007)

Bisquerra (2003) define los cinco tipos de competencias emocionales de la siguiente forma:

- *Conciencia emocional*: capacidad de tener en consideración las emociones propias y las de los demás.
- *Regulación emocional*: capacidad de controlar las emociones adecuadamente.
- *Autonomía emocional*: capacidad relacionada con la autogestión personal.
- *Competencia social*: capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales.
- *Competencias de vida y bienestar*: capacidad de comportarse de forma adecuada y responsable para afrontar los desafíos de la vida.

Una vez que hemos recogido los aspectos clave de la educación emocional, a modo de conclusión, podemos afirmar que la educación emocional debería abordarse de manera formal en todos los centros educativos, puesto que son numerosos los beneficios que puede aportar, no solo a nivel emocional, sino también en los ámbitos social e intelectual. Dentro de los diferentes recursos que podemos utilizar en el aula para el trabajo de la educación emocional, y por lo tanto para el desarrollo de las competencias emocionales, la relajación y la música serán dos herramientas excepcionales para estos cometidos, y que abordaremos en los siguientes apartados.

1.2. La relajación

Tal y como afirma Gómez-Mármol (2013) “la sociedad actual se desarrolla a un ritmo tan vertiginoso que le ha llevado a ser calificada como la sociedad del estrés” (p. 36). Hoy en día vivimos de forma acelerada, atendiendo a numerosas obligaciones y respondiendo constantemente a estímulos propios de la era tecnológica (móviles, tabletas, ordenadores...), sin permitirnos disfrutar de pequeños momentos de tranquilidad (Moret, Gustems y Calderón, 2016).

Además, nos encontramos ante un exceso de información y de consumo que nos conduce a una contaminación visual y acústica, siendo perceptible una falta de higiene mental en el entorno social, caracterizado por un exceso de tensión y agitación que dificulta la convivencia, especialmente en el ámbito escolar (López González, 2007).

Según destaca Jiménez Climent (2013), los niños y las niñas realizan numerosas actividades diariamente: madrugan para ir al colegio, acuden a extraescolares, realizan tareas escolares, etc. Lo que justifica que cada vez se muestren más nerviosos o inquietos y les resulte complicado mantener la atención y la concentración en el aula. De la misma forma, los docentes, tensos y estresados, tienden a reducir los refuerzos positivos e incrementar los castigos, creando un ambiente de tensión en el aula al no poder desempeñar su labor de manera paciente y relajada. De manera que este estrés y la ansiedad de los docentes influye en la creatividad, fluidez, improvisación, originalidad y flexibilidad del alumnado (Morey, 2001). Autores como Conde y Vicianá (2001) aseguran que este estado de agitación permanente, consecuencia de nuestro ritmo de vida acelerado, influye negativamente en nuestra salud física y mental. Por este

motivo, Durand de Bousingen (1986) considera necesario encontrar medios que ayuden a distendernos.

Precisamente, uno de los principales medios utilizados hoy en día para regular la tensión que experimentamos, tanto física como mentalmente, es la relajación. Castro (2006) entiende la relajación como un “conjunto de técnicas para disminuir el tono muscular excesivo y proporcionar una distensión física y mental” (p. 1).

Tal y como mencionan De Pagés y Reñé (2008), la puesta en práctica de dichas técnicas pretende hacer frente al estrés y alcanzar el “bienestar” anteriormente mencionado. No obstante, hemos de señalar que, según destaca Gómez-Mármol (2013), la relajación apenas es utilizada en el ámbito educativo.

Si profundizamos más en el concepto de relajación, el origen de esta técnica se remonta a la práctica de la meditación oriental, al control de la respiración y de la postura corporal, aunque no es hasta los años 60 cuando se comprueban sus efectos positivos, como disminución de cefaleas, menor vulnerabilidad frente a enfermedades, reducción del insomnio, disminución de la presión sanguínea, entre otros (Castro, 2006).

Actualmente la relajación se ha extendido a diferentes ámbitos, como el deportivo, el laboral, el educativo... además del ámbito clínico. Según señala López González (2007), la relajación persigue diferentes objetivos, como pueden ser de rendimiento (en el ámbito laboral y deportivo), de aprendizaje (relajación en la escuela), terapéuticos (tratamiento del estrés), y personales (meditación, autoayuda...).

Tal y como recoge Castro (2006), son muchos los beneficios que nos puede aportar la relajación. Físicamente nos ayuda a mejorar la conciencia de nuestro esquema corporal y nos permite ahorrar energía y mejorar el control del tono muscular. A su vez, facilita la coordinación motora y acelera la recuperación física y psíquica después de un esfuerzo. También disminuye la frecuencia cardíaca y respiratoria y mejora la irrigación y oxigenación de tejidos. Además, según este mismo autor, en nuestra actividad diaria elimina la tensión física y mental, aumenta la capacidad de concentración y la memoria, previene trastornos psicosomáticos como dolores de cabeza y de musculatura, mejora la autoestima y la confianza en uno mismo y reduce la fatiga. Así mismo, disminuye las

emociones negativas, las cuales se asocian frecuentemente a conductas violentas y agresivas, según afirma Almoguera (2019a).

En palabras de Amutio (2002), actualmente las técnicas de relajación pueden dividirse en técnicas *físicas*, como la relajación progresiva o los estiramientos de yoga, y técnicas *cognitivas*, como la meditación. Conde y Viciano (2001) clasifican la relajación según las partes del cuerpo que se utilicen, distinguiendo entre la *relajación segmentaria* o relajación del cuerpo por partes o segmentos y la *relajación global*, que comprende la relajación de todos los músculos del cuerpo y la relajación mental. Para Pascual (2010) las técnicas de relajación también pueden organizarse en función del movimiento del cuerpo: *estáticas* (como la meditación o la visualización) y *dinámicas* (como el Yoga o el Tai Chi).

Según Almoguera (2019a), la mayoría de las técnicas de relajación que se utilizan hoy en día están influenciadas por las técnicas que se desarrollaron en los inicios del siglo XX, como la relajación muscular progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schultz. La primera de ellas se basa en la reducción del tono muscular, mientras que la segunda busca la sugestión y el control mental (Chóliz, 2012).

Edmund Jacobson, médico y fisiólogo, descubrió, en 1930, que el pensamiento y el estado muscular estaban interconectados, de forma que una musculatura distendida comportaba una mente en calma (Castro, 2006). Por tanto, una persona tensa presentaba más dificultades para controlar sus emociones. Así, creó un método cuyo propósito era alcanzar la tranquilidad mental a través de la supresión progresiva de tensiones musculares (Mars y Madrid, 2018). Este se basaba en “percibir claramente la diferencia entre tensión y relajación muscular, realizando contracciones y relajaciones para aprender a reconocer dicha tensión” (Castro, 2006, p. 7). Según Bernstein y Brokovec (citados en Mars y Madrid, 2018), cada grupo de músculos se trabajaba en sesiones diarias de entre una y nueve horas de duración, sumando un total de 56 sesiones de entrenamiento, lo que suponía dedicar demasiado tiempo a la práctica de esta técnica. Finalmente, Josep Wolpe redujo la técnica a seis sesiones de veinte minutos (Mars y Madrid, 2018). Posteriormente, han ido surgiendo otras adaptaciones o modelos, como el modelo propuesto por Carnwath y Miller (citados en Mars y Madrid, 2018), que divide cada sesión en tres partes: una primera parte basada en centrar la

atención en la respiración, una segunda parte en la que se aborda la relajación progresiva en sí misma y una tercera parte en la que se practica la meditación a través de la visualización mental de imágenes placenteras.

Por su parte, Johannes Schultz (citado en Castro, 2006), médico de Jacobson, pretendía alcanzar la calma jugando con sensaciones de pesadez y de calor, actuando sobre los músculos, el corazón, el sistema vascular, los órganos abdominales, la respiración y la cabeza, ya que afirmaba que los pacientes que recibían hipnosis presentaban estas sensaciones junto con una sensación de calma, como resultado de reducir la tensión muscular y de la vasodilatación.

Otra técnica de relajación cognitiva muy utilizada actualmente es el *mindfulness* o “atención plena”. Según la *American Psychological Association* (APA), el *mindfulness* es “el proceso de regular la atención para conseguir un estado de conciencia no elaborativa referida a la experiencia actual, y la capacidad de relacionarse con la propia experiencia con curiosidad, apertura experimental y aceptación” (Bishop et al., 2004, p. 234).

Según Simón (2006), actualmente no se conoce del todo el origen del *mindfulness*, aunque parece tener una antigüedad de unos 2.500 años, al estar vinculada con un budista llamado Shakyamuni.

Autores como Eiroá, Fernández y Nieto (2016) sostienen que el *mindfulness* pertenece en psicología a lo que se conoce como “terapias de tercera generación”, las cuales parten de modelos conductuales basados en el comportamiento verbal (Pérez Álvarez, 2012).

El *mindfulness* no intenta eliminar aquellos pensamientos que nos perturban, sino que intenta dejarlos a un lado, reduciendo su efecto en nosotros (Kabat-Zinn, 2004), ya que nuestra mente se desplaza de forma constante de un pensamiento a otro, debido a la gran cantidad de estímulos a los que estamos expuestos, sin ser capaz de detenerse y centrarse en el momento presente (De Pagés y Reñé, 2008). En este sentido, el *mindfulness* nos va a aportar muchos beneficios. De hecho, así lo recogen diferentes autores: produce mejoras en el sistema inmunitario (Davidson et al., 2003), aumenta la creatividad, disminuye la fobia, las obsesiones compulsivas y la depresión (Gardner, 2010), promueve los sentimientos positivos hacia los demás y fortalece el autocontrol y

la empatía (Hutcherson, Seppala y Gross, 2008). Además, según Moret et al. (2016) ayuda a disfrutar el presente y mejora el autoconocimiento y la autorregulación emocional.

Por tanto, parece que el *mindfulness* y la relajación propuesta por Jacobson o Shultz se perfilan como las técnicas más habituales en la práctica de la relajación.

1.2.1. La relajación en el aula

Según López González (2007) la relajación es un recurso extraordinario del que puede hacer uso el profesorado para crear un espacio de intimidad entre docentes y discentes, además de ser una herramienta eficaz para desarrollar el autoconocimiento y la inteligencia emocional. Así mismo, la relajación posibilita que el alumnado conecte consigo mismo y con su capacidad de autonomía, de forma que pueda encontrar su verdadera identidad a través de la competencia de aprender a ser (Manent, 1992).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, en la sociedad actual se hace perceptible una falta de higiene mental debido a la gran cantidad de estímulos e información a la que estamos expuestos, de forma que nuestro pensamiento divaga de un lugar a otro, a través de lo que se conoce como “mente *zapping*” (Mc Luhan, citado en López González, 2007). Este exceso de agitación y de tensión deteriora la convivencia e influye de forma negativa en el clima del aula (López González, 2007), detectándose entre el alumnado una inestabilidad emocional que se hace evidente a través de conductas impulsivas y violentas (De Pagés y Reñé, 2008). Estas dificultades hacen que la inclusión de la relajación en el aula quede más que justificada, siendo evidente la importancia de realizar una innovación psicopedagógica que contemple la satisfacción de dichas necesidades (López González, 2007).

En los últimos años ha ido creciendo el número de intervenciones escolares basadas en técnicas de relajación y de *mindfulness*, puesto que se ha demostrado que son eficaces para desarrollar habilidades emocionales y para incrementar el rendimiento académico (Almoguera, 2019a). En esta línea, Beauchheim, Hutchins, y Patterson (2008) afirman que el *mindfulness* incrementa las habilidades sociales del alumnado, mejora significativamente el autoconcepto y reduce los niveles de ansiedad. Además, según López González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2016), la práctica de la relajación y del

mindfulness promueve el entrenamiento de habilidades cognitivas como la atención, la concentración y la memoria. Precisamente, el *mindfulness* permite desarrollar las funciones ejecutivas (Romero, Benavides, Fernández y Pichardo, 2017), que son las que comprenden la “inteligencia ejecutiva” (Marina, 2012). Según este autor, “desde múltiples campos de investigación emerge la idea de la inteligencia ejecutiva, que organiza todas las demás y tiene como gran objetivo dirigir bien la acción (mental y física) aprovechando nuestros conocimientos y nuestras emociones” (p. 11). La inteligencia ejecutiva es entendida por Marina (2012) como un conjunto de procesos necesarios para el control cognitivo del comportamiento y que comprende la atención, la inhibición de impulsos, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la planificación y la organización, así como la toma de decisiones. Así mismo, autores como Romero et al. (2017) consideran que las funciones ejecutivas son esenciales para tener éxito en la vida y en ámbitos como la escuela y el trabajo, así como en las primeras etapas del desarrollo, ya que los problemas en el funcionamiento ejecutivo durante este período condicionan los logros cognitivos posteriores. De hecho, son varios los estudios que demuestran esta influencia, así como la relación que existe entre las funciones ejecutivas y las conductas agresivas (Romero et al., 2017). En esta línea, una inadecuada inteligencia ejecutiva se refleja en el aula en forma de comportamientos como la agresividad incontrolable, las conductas impulsivas, los déficits de atención, las obsesiones, los fracasos educativos, etc. (Marina, 2012). Sin embargo, tal y como hemos mencionado, las técnicas de relajación y de *mindfulness* son recursos que permiten reducir las conductas disruptivas, mejorar el clima del aula y, por consiguiente, incrementar el rendimiento escolar (García, Luna, Castillo y Rodríguez, 2016).

Por otra parte, Franco, Justo y Fernández (2009) sostienen que la relajación puede incidir sobre los niveles de creatividad verbal, pudiendo conseguir mayor fluidez, flexibilidad y originalidad en el lenguaje. De la misma manera, Rodríguez y Violant (2007) manifiestan que un clima de aula relajado favorece el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, pues el alumnado tiende a crear y a experimentar de forma libre en mayor medida (Smith, 1994). Así mismo, Charaf (1999) menciona que hacer uso de la relajación con imágenes o visualizaciones mentales permite estimular el pensamiento creativo o divergente.

Otros autores como Lázaro, Blasco y Lagranja (2010) señalan que utilizar la relajación en aulas multisensoriales aporta grandes beneficios al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), (en este caso, alumnado con parálisis cerebral y autismo), ya que se obtienen beneficios psicofisiológicos en cuanto a tono muscular, tasa cardíaca, presión sanguínea, frecuencia respiratoria, etc.; aumenta su capacidad de atención a estímulos visuales, táctiles, vestibulares, propioceptivos y auditivos; disminuyen las conductas disruptivas y los niveles de agresividad; y se incrementan las respuestas comunicativas positivas, como seguimientos visuales, sonrisas, risas, etc. Por otro lado, Segura, Caballé y Castells (2017) afirman que la relajación mediante el masaje infantil produce mejoras en la memoria de trabajo, la cual se encarga de almacenar y manipular información a corto plazo y se relaciona con la atención y con el rendimiento escolar.

Por su parte, Martínez (2014) defiende que la meditación permite desarrollar la afectividad y la empatía del alumnado, así como promover el control de sus emociones, teniendo presente que estos beneficios “no solo actúan durante la meditación, sino que pueden extenderse a la vida diaria” (p. 18).

Autores como García et al. (2016) argumentan que la etapa de Educación Primaria es el momento idóneo para llevar a cabo intervenciones basadas en *mindfulness*, ya que, tal y como afirma Collins (citado en García et al., 2016), es en esta etapa cuando la personalidad, las conductas y las competencias de los niños y de las niñas se comienzan a consolidar.

Algunas de las intervenciones basadas en relajación y *mindfulness* que se están implementando actualmente en los centros educativos son el Programa TREVA y el Programa Aulas Felices. Según López González et al. (2016), el objetivo del Programa TREVA es mejorar el bienestar en las aulas a través de técnicas basadas en REMIND (relajación-*mindfulness*); así mismo, el Programa Aulas Felices trabaja la atención plena y pretende promover el desarrollo social y personal del alumnado (Bisquerra y Hernández, 2017).

En síntesis, resulta innegable la necesidad de incluir la relajación y el *mindfulness* en los centros escolares, puesto que aportan numerosos beneficios al alumnado, además de ser recursos excelentes para la educación emocional. No obstante, los docentes dedican,

generalmente, poco tiempo y esfuerzo a fomentar la relajación, el descanso y la conciencia postural en el aula, según señalan López González et al. (2016). Por tanto, resulta imprescindible la formación del profesorado en técnicas de relajación y *mindfulness*, además del trabajo colaborativo con las familias para desarrollar estos hábitos también en el hogar.

1.3. La música

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), señala la necesidad de promover el desarrollo artístico en el alumnado (Cabedo y Díaz, 2015) al destacar que una de las finalidades de la Educación Primaria es impulsar “el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (LOMCE, p. 97870).

No obstante, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, la música, incluida como disciplina en la Educación Artística, ha dejado de ser una asignatura troncal y obligatoria, pasando a formar parte de las asignaturas específicas, de manera que su oferta depende de los centros educativos. Sin embargo, en la Comunidad Foral de Navarra y según la Orden Foral 51/2014, la asignatura de Música es considerada como una asignatura de libre configuración autonómica, ya que el alumnado que curse una Segunda lengua extranjera deberá cursar de forma obligatoria dicha asignatura. De cualquier forma, tampoco se establecen directrices sobre cómo enfocar la asignatura ni en qué horario insertarla. Por otra parte, el número de sesiones semanales se ha reducido con el paso del tiempo, pasando de contar con dos horas de música a la semana, a contar únicamente con una. De esta manera, resulta evidente que actualmente se da mayor importancia a algunas materias frente a otras consideradas menos relevantes, como las artes en general y la música en particular (Peñalba, 2017).

Autores como Longueira (2013) afirman que las decisiones tomadas en política educativa son las principales responsables de que la música aparezca de forma tan escasa en la educación general. Así lo demuestra Jauset (2017) al rescatar las palabras que el entonces Ministro de Educación, Cultura y Deporte utilizó en 2013 para justificar la conversión de la educación artística en un área de conocimiento específica: “La educación artística distrae de las demás asignaturas”.

Resulta sorprendente que se estime que las artes desvían la atención de otras áreas del currículum, cuando lo que se pretende es impulsar la creatividad del alumnado. Además, según destacan Cabedo y Díaz (2015), en una sociedad caracterizada por un ritmo de vida frenético y por la exposición constante a estímulos visuales y sonoros, el desarrollo artístico resulta completamente necesario.

Actualmente estamos atravesando una situación excepcional a causa de la enfermedad de Covid-19, por la que se ha proclamado el Estado de Alarma en todo el territorio español y nos encontramos confinados en nuestras casas con el fin de reducir la propagación del virus. Es evidente que la sociedad está recurriendo, en gran medida, a las artes para sobrellevar esta situación de confinamiento (a través del dibujo, de la danza, del cine, etc.). La música también constituye un recurso esencial en tiempos de confinamiento. Así lo argumenta la neurociencia, al afirmar que cuando escuchamos música se activan las áreas del cerebro relacionadas con el placer, ya que se incrementa el nivel de dopamina (Álvarez, 2020). De esta forma, y en la línea de este autor, la audición musical aumenta nuestro bienestar y nuestra confianza psicológica, obteniendo una felicidad instantánea, muy necesaria en estos momentos. Sin embargo, resulta paradójico que esta área de conocimiento sea tan poco valorada en el currículo, cuando está desempeñando un papel fundamental en la situación que enfrentamos actualmente.

Por otra parte, según Conejo (2012), vivimos un momento social en el que se observa una importante ausencia de valores, y es en el entorno educativo donde se pretende solventar esta necesidad. Así aparece articulado en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) y en las modificaciones posteriores de la LOMCE (2013), en tanto que se expone la necesidad de transferir valores que “favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (LOE, 2006, p. 17164).

Tal y como reconoce Touriñán (2010), la música es, sin duda, un recurso del que pueden hacer uso los docentes para la educación en valores, puesto que a través de la educación musical se transmiten valores que acaban conformando la personalidad de los educandos. De la misma forma, Touriñán y Longueira (2010) afirman que la educación

musical permite adquirir valores educativos de otras áreas de conocimiento; así como valores propios de la experiencia artístico-musical, siendo el lenguaje musical una herramienta perfecta para trabajar esos valores a los que la ley educativa hace referencia (Cabedo y Díaz, 2015).

Por tanto, además de ser un recurso excelente para la educación en valores, la música también posibilita el desarrollo de competencias para el crecimiento personal (Touriñán y Longueira, 2010). Autores como Cabedo y Arriaga (2016) destacan que los lenguajes artísticos, dado que presentan connotaciones emocionales y sensoriales, permiten trabajar de forma idónea las competencias básicas introducidas por la LOE (2006).

Aunque la música favorece de forma específica el desarrollo de la competencia de conciencia y expresiones culturales, lo cierto es que “ninguna competencia es ajena a la experiencia artístico-musical” (Touriñán y Longueira, 2010, p. 163). A continuación, se exponen algunos ejemplos.

En relación a la competencia de autonomía e iniciativa personal, Conejo (2012) afirma que, en actividades de interpretación, la música desarrolla capacidades y habilidades como la autocrítica, la perseverancia, la responsabilidad y la autoestima; en cuanto a la competencia social y ciudadana, el área de música permite compartir ideas y coordinarse con el resto del grupo. De la misma forma, se favorece la competencia de aprender a aprender y la competencia digital, haciendo uso de las TIC para la audición o el visionado de diferentes manifestaciones musicales (Moya, Hernández y Hernández, 2009). En este sentido, son muchas las capacidades que desarrolla el alumnado desde su experiencia artístico-musical. Según Touriñán y Longueira (2010), estas se pueden agrupar en diferentes ámbitos, como el cognitivo, el psicomotor y el socioafectivo. Según señala Conejo (2012), en el ámbito intelectual fomenta la observación, la atención, la concentración, la memorización, la creatividad, la agilidad mental, el razonamiento inductivo y el conocimiento de uno mismo; en el ámbito psicomotor facilita el desarrollo de la agilidad corporal, el equilibrio, la coordinación, la autonomía y la psicomotricidad gruesa y fina; y en el ámbito socioafectivo mejora el autoconcepto, el sentido de la responsabilidad, las relaciones interpersonales, el control de las emociones, la expresión de los sentimientos y la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana.

Como se puede intuir, la música también es un buen recurso para mejorar la convivencia en el entorno educativo (Cabedo y Díaz, 2013). Así lo demuestra Conejo (2012) al afirmar que la educación musical favorece el acercamiento a otras personas al experimentar emociones y sentimientos comunes, fomentando así la cohesión grupal.

En esta línea, Blasco (2016) señala que la música juega un papel fundamental en la integración del alumnado con NEAE en el entorno escolar, puesto que promueve el desarrollo emocional, psicológico y social a través de experiencias sensoriales. Así mismo, Del Olmo (2002) afirma que la musicoterapia es un tipo de intervención muy adecuada para este alumnado, ya que aprender a tocar un instrumento o participar en actividades musicales mejora la atención, la socialización, la memoria, la lateralidad y el esquema corporal.

Como se ha mencionado anteriormente, la música es un excelente recurso para la educación emocional. En palabras de Moya et al. (2009),

la música es un medio tremendamente efectivo y con unas posibilidades casi infinitas para la consecución de la competencia emocional por los efectos que provoca, al ser un arte que afecta, quizá con más potencia que otro, a la afectividad y a las emociones de las personas (p. 67).

Según estos mismos autores (Moya et al., 2009), las actividades musicales permiten desarrollar las emociones, la afectividad, la empatía, la madurez personal y la autoestima, siendo el aula de música un espacio perfecto para responder a las carencias emocionales que predominan en la sociedad actual.

De hecho, debido a la alta presencia del “analfabetismo emocional” en las aulas, son muchos los centros educativos que han puesto en marcha programas de educación emocional que se sirven de la música como herramienta para el desarrollo emocional y el aprendizaje, puesto que evoca emociones en el alumnado y facilita la identificación, expresión y autorregulación de las mismas (Pastor, Bermell y González, 2018). Según estos autores, esto se debe a que, a través de elementos musicales como el ritmo, la melodía, el timbre, la armonía y la forma, se establece un medio de comunicación especial para “la expresión de la propia personalidad” (p. 217).

Muñoz y Arús (2017) aseguran que las emociones son parte de la actividad musical, pues la música precisa de las emociones para poder alcanzar todas sus dimensiones. Sentimos emociones al escuchar una pieza musical, al cantar, al tocar un instrumento, al danzar... En suma, determinadas piezas musicales nos ayudan a sentir bienestar y satisfacción, por lo que la música además de evocar sentimientos y sensaciones, también puede incidir en nuestro estado de ánimo. En palabras de Almoguera (2019b), “la música nos mueve y nos conmueve” (p. 152). De ahí que escuchemos diferentes tipos de música en función de nuestro estado de ánimo y/o de nuestro propósito: relajarnos, concentrarnos, animarnos, etc. (North y Hargreaves, 2003). Por otro lado, la música también influye en nuestra conducta. Un ejemplo de ello es la forma en que la música de los centros comerciales condiciona nuestro comportamiento, tendiendo a comprar más rápidamente o, por el contrario, a permanecer mayor tiempo en el establecimiento (North y Hargreaves, citados en Campayo y Cabedo, 2016). Según Gustems (2001), cuando percibimos estímulos musicales nuestro cuerpo experimenta reacciones fisiológicas, produciéndose cambios en el ritmo cardíaco y respiratorio, en la presión sanguínea, en los niveles hormonales, etc.

No obstante, son varios los autores que señalan que no resulta sencillo medir la respuesta emocional producida por un estímulo musical, puesto que cada respuesta depende de factores genéticos, personales, socioculturales, educacionales, etc. (Campayo y Cabedo, 2016). Por este motivo, la respuesta a un mismo estímulo musical puede variar de una persona a otra, e incluso de un momento a otro (Juslin y Timmers, 2010). De ahí, la carga de subjetividad que tiene la respuesta emocional a la música.

En síntesis, a partir de lo expuesto anteriormente podemos afirmar que existe una clara relación entre la educación musical y la educación emocional. Además, resulta evidente el poder que tiene la música como medio de transmisión de valores y como recurso para la adquisición de diferentes competencias, puesto que promueve el desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotoras y socioafectivas.

1.3.1. La relajación en el aula de música

Según López González (2007), la relajación se puede trabajar en el ámbito educativo a través de la neurociencia y de la psicopedagogía; de la educación física y de la psicomotricidad; del yoga y de la meditación; y de la danza y de la música.

Tal y como hemos comentado anteriormente, y según expone el Real Decreto 126/2014, en la etapa de Educación Primaria, el área de Educación Artística se divide en dos asignaturas: Educación Plástica y Educación Musical. Al mismo tiempo, los contenidos educativos de cada una de las dos asignaturas se subdividen en tres bloques de contenidos. Así, la Educación Plástica se compone de los bloques de Educación audiovisual, Expresión artística y Dibujo geométrico; y la Educación Musical, de los bloques de Escucha, La interpretación musical, y La música, el movimiento y la danza. Este último bloque, Movimiento y danza, estudia el uso del cuerpo como recurso para la expresión y comunicación musical y, por consiguiente, trabaja el desarrollo del esquema corporal (Almoguera, 2019b), entendido como la “representación mental del propio cuerpo, como conjunto de elementos que forman un todo único, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones” (Pascual, 2010, p. 327). Por lo tanto, es en este bloque en el que se incluye la relajación, precisamente por ser lo opuesto al movimiento y por contribuir al desarrollo del esquema corporal (Almoguera, 2019b). Además, según esta autora, la relajación es un aspecto necesario para desempeñar cualquier actividad musical. En este sentido, y en línea con Selles (2019), la ejecución musical se relaciona con mayor frecuencia con el miedo escénico, por lo que resulta imprescindible la enseñanza y el aprendizaje, en el aula de música, de técnicas de relajación ligadas a la respiración, puesto que el control de la respiración influye en la técnica de ejecución musical, al ser la base de la técnica vocal y de la interpretación instrumental, especialmente en instrumentos de viento.

Por otro lado, son varias las pedagogías musicales basadas en métodos del siglo XX que han abordado la relajación y el movimiento, como son el método Martenot y el método Dalcroze. Según señala Pascual (2010), el método Martenot da gran importancia a la relajación y al control muscular, siendo la relajación segmentaria el tipo de relajación utilizado. En la línea de esta autora, a través de la relajación de los diferentes miembros

del cuerpo se pretende alcanzar un estado de reposo físico y mental, conseguir flexibilidad en todas las articulaciones y dominar los diferentes grupos musculares. Además, mediante la música y el ritmo favorece “la libertad muscular, la flexibilidad, la independencia y la espontaneidad del movimiento” (Pascual, 2010, p. 200). Por otra parte, los elementos principales del método Dalcroze son el ritmo, el movimiento y la danza, y su objetivo es promover el desarrollo de la motricidad, el poder de expresión y la capacidad de pensar, además de convertir el propio cuerpo en un instrumento para la interpretación rítmica, emocional y mental (Pascual, 2010).

A modo de conclusión, resulta evidente la importancia de incluir, en el aula de música, técnicas de relajación por medio de las cuales trabajar aspectos como el esquema corporal o la respiración, elementos esenciales para poder desempeñar actividades musicales como el canto o la ejecución instrumental (en el caso de instrumentos de viento). Además, la unión entre la música y las emociones permite trabajar y desarrollar las competencias emocionales, entre las cuales la relajación será otro recurso.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

2.1. Material y método

2.1.1. Objetivos

De un modo general, los objetivos de nuestro trabajo son conocer de qué forma la música puede contribuir al desarrollo integral del alumnado, así como demostrar que la relajación y la música son excelentes recursos para la educación emocional en Educación Primaria.

Los objetivos que nos proponemos de forma específica son:

- Descubrir el valor formativo de la música para la educación en valores.
- Identificar los beneficios que la música aporta a nivel físico, emocional, social e intelectual.
- Reconocer la música como instrumento para el desarrollo de la competencia emocional.

- Demostrar el poder que tiene la música como recurso para la relajación del alumnado de Educación Primaria, y todos los beneficios que conlleva su práctica.
- Impulsar la inclusión de la relajación en el aula de música.

2.1.2. Diseño

En un principio, nuestra intención era realizar un estudio experimental longitudinal, en el que implementáramos una intervención educativa para observar los beneficios de la música y de la relajación en un aula de Primaria. No obstante, debido a las circunstancias excepcionales que estamos atravesando a causa de la enfermedad de Covid-19, que ha supuesto el cese de toda actividad educativa presencial, únicamente va a ser posible presentar la primera parte de nuestro estudio, que incluye una entrevista al profesorado y un cuestionario al alumnado y que nos sirvan como punto de partida para poder realizar la intervención en el aula. De esta forma, presentaremos los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas y la propuesta de la intervención que se iba a llevar a cabo.

La metodología utilizada para la obtención de la información a partir de las entrevistas y de los cuestionarios es de tipo mixto, pues abordamos un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo. Por un lado, obtendremos datos objetivos y cuantitativos a partir de los cuestionarios realizados al alumnado; y, por otro lado, manejaremos información cualitativa y subjetiva en las entrevistas que realizaremos al profesorado.

2.1.3. Contexto de la investigación y participantes

El presente trabajo empírico se desarrolla en un centro educativo concertado de la Comunidad Foral de Navarra, en el que se imparten los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

La muestra de los participantes es no aleatoria e intencional. Según Otzen y Manterola (2017) es un tipo de técnica de selección de los sujetos del estudio que “permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra solo a estos casos” (p. 230). Además, se utiliza cuando la población puede variar en gran medida y la muestra es de pequeño tamaño. Por tanto, nuestros sujetos son el alumnado y el

profesorado de un aula de tercer curso de Educación Primaria del centro educativo mencionado.

En cuanto al alumnado, el aula está compuesta por un total de 22 estudiantes, de los cuales 8 son niños y 14 niñas, con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años de edad. De entre ellos, dos alumnos presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), un alumno tiene una discapacidad intelectual moderada y otro presenta comorbilidad de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), de TDAH y de Trastorno del Espectro Autista (TEA), aunque este último trastorno todavía está en proceso de valoración.

La muestra del profesorado está formada por siete docentes (seis maestras y un maestro) que imparten clase, en el aula descrita, de asignaturas como Lenguaje, Matemáticas, Religión, Lectura, Inglés, Euskera, Razonamiento matemático, Educación física y Música.

2.1.4. Instrumentos

La recogida de datos y de la información se ha realizado a partir de dos instrumentos: un cuestionario administrado al alumnado y una entrevista realizada al profesorado.

Los cuestionarios incluyen once preguntas, mayoritariamente de respuesta cerrada, aunque algunas son de respuesta abierta, ya que son más personales o subjetivas.

En el caso de las entrevistas, estas van dirigidas al profesorado que imparte clase en el aula. Se trata de entrevistas semiestructuradas que contienen siete preguntas de respuesta abierta.

2.1.5. Procedimiento

Tal y como se ha mencionado previamente, la investigación surgió tras observar, durante las Prácticas Escolares 2, la necesidad de implementar medidas de regulación emocional y conductual en una de las aulas de tercero de Educación Primaria, del centro educativo mencionado. De esta forma, el contexto de la investigación se eligió de forma intencional.

Posteriormente, se elaboraron el cuestionario y la entrevista para el alumnado y para el profesorado, con el objetivo de recoger la información. Estos instrumentos fueron

revisados por jueces externos (dos docentes de la Universidad Pública de Navarra), antes de ser utilizados para su propósito.

Una vez realizadas las modificaciones necesarias en los instrumentos de recogida de información, se procedió a recabar dicha información en el centro educativo. Por una parte, se entregó a los alumnos y a las alumnas el cuestionario impreso, que completaron en un periodo de 10 minutos. Por otra parte, se entrevistó al profesorado de forma presencial, en la sala de profesores, utilizando una grabadora y transcribiendo posteriormente las respuestas. Para ello, se acordó un momento determinado de la jornada escolar para la entrevista, cuya duración fue de aproximadamente 20 minutos.

Finalmente, los datos de tipo cuantitativo, obtenidos a partir del cuestionario administrado al alumnado, se analizaron a través de la aplicación de Google Forms (Formularios de Google), mientras que para el análisis de las respuestas cualitativas se establecieron categorías, las cuales nos facilitaron la organización de la información.

2.2. Resultados

A continuación presentamos los resultados de los cuestionarios que realizamos al alumnado, así como la información recogida a través de las entrevistas efectuadas al profesorado. Tal y como se comentó con anterioridad, la información se ha organizado en torno a diferentes categorías.

2.2.1. Cuestionario al alumnado

El concepto de relajación

Quisimos saber el concepto de relajación que tiene el alumnado, por lo que les preguntamos qué entendían por relajarse. Con esta pregunta comprobamos que la mayoría relaciona la relajación con el hecho de “estar tranquilo”. Tan solo dos alumnos de los 22 contestaron que relajarse es “estar alegre” y solo uno relacionó la acción de relajarse con “estar dormido” (Figura 4).

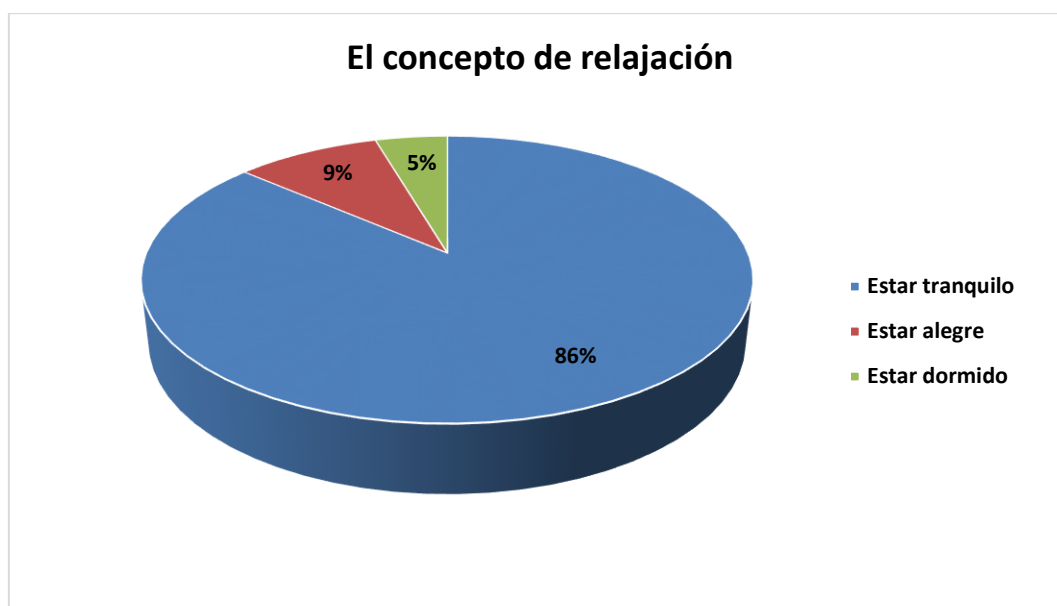


Figura 4. *El concepto de relajación.* Fuente: Elaboración propia

La relajación en el aula

También indagamos acerca de la práctica de la relajación en el aula. Descubrimos que todos habían practicado la relajación al menos una vez en el centro. Prácticamente todos hicieron alusión a la relajación en el aula de psicomotricidad durante la etapa de Educación Infantil, explicando que se tumbaban en el suelo y seguían las instrucciones de la docente, mientras escuchaban música “relajante”. Seis de ellos también señalan que han practicado la relajación en la asignatura de Religión, puesto que en alguna ocasión han escuchado música clásica mientras realizaban las tareas del aula, aunque el hecho de realizar tareas del aula con música no es realmente una práctica de relajación, por lo que el profesorado parece considerar que este tipo de música favorece la distensión de los alumnos y de las alumnas.

La relajación fuera del aula

Además de la práctica en el aula, les preguntamos por la realización de ejercicios de relajación fuera de clase. La mayor parte del alumnado asegura que ha practicado la relajación alguna vez en su domicilio y solo cuatro alumnos afirman que nunca lo han hecho (Figura 5). Así mismo, quienes respondieron afirmativamente proporcionan respuestas muy diversas sobre qué hicieron concretamente en esas sesiones. En esta línea, la mayoría afirma que se han relajado tumbándose en el suelo o en la cama, con

un familiar, al mismo tiempo que escuchaban música “relajante”; mientras que dos alumnos señalan que han practicado técnicas de relajación como el yoga. Por otro lado, un alumno destaca que se relaja ordenando la casa con sus familiares, otro haciendo manualidades y otro descansando a solas en su habitación. Al igual que hemos comentado anteriormente, aunque este tipo de acciones no son técnicas de relajación, parece que el alumnado siente cierta desinhibición al realizarlas.

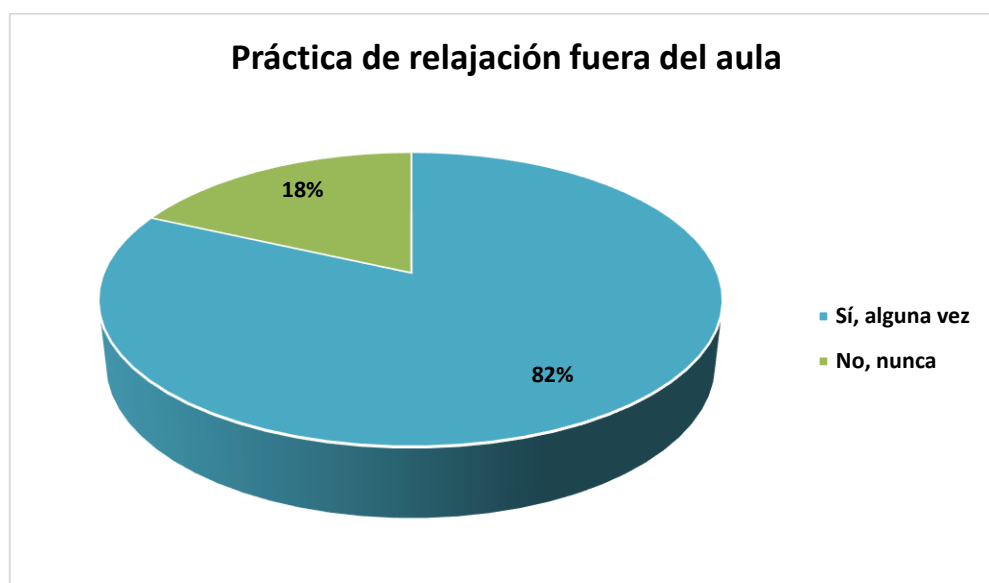


Figura 5. *Práctica de relajación fuera del aula.* Fuente: Elaboración propia

Los gustos musicales

De alguna manera, y para vincularlo posteriormente con la relajación, quisimos conocer sus preferencias musicales. Hemos descubierto que prácticamente a todo el alumnado le gusta escuchar música, ya que solo uno de ellos contestó de forma negativa. Asimismo, quisimos saber qué tipo de música les gustaba más, dándoles a escoger entre música clásica, pop, rock and roll, rap, jazz y flamenco, pudiendo marcar todas las opciones que quisieran. El tipo musical más escogido fue la música clásica, seguida de la música pop (Figura 6). Este hecho resulta algo sorprendente, puesto que la música clásica no suele estar entre las preferencias musicales del público joven.

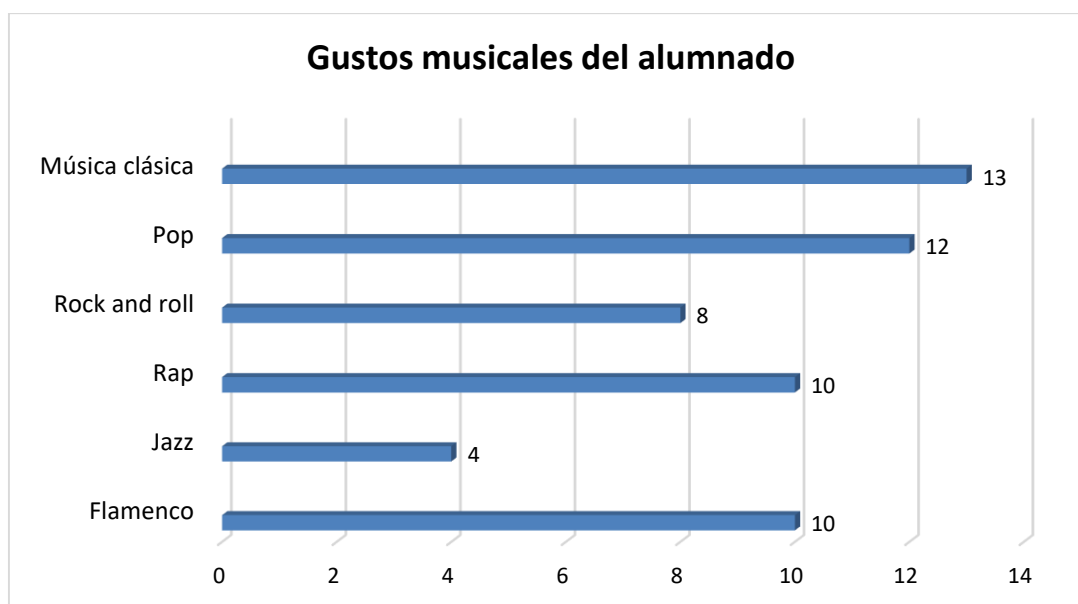


Figura 6. *Gustos musicales del alumnado.* Fuente: Elaboración propia

Música para la relajación

Los 22 alumnos y alumnas creen que la música nos puede ayudar a relajarnos y todos, excepto uno de ellos, han escuchado música en alguna ocasión con el propósito de relajarse. Cuando les preguntamos con qué tipo de música se relajan más, descubrimos que la música clásica era la más demandada, a la que seguían la música pop y el flamenco, aunque con gran diferencia de puntuación (Figura 7). El alumnado argumentó que había escogido ese tipo de música (generalmente refiriéndose a la música clásica), aportando diferentes razones: “porque es muy relajante y me tranquiliza”, “porque me ayuda a dormir”, “porque es música suave y lenta”, “porque los cantantes cantan como suave”, “porque música clásica significa tranquila”, “porque me quita los nervios”, “porque es muy bonita”, “porque me gusta”, “porque es la música que yo siempre escucho” y “porque me recuerda cosas de la infancia”. En esta línea, no cabe duda de que el alumnado considera que la música clásica es quizás el mejor estilo de música para la relajación y que muchos de ellos la utilizan para tal fin. Además, según explican, parece que este tipo de música les evoca sentimientos positivos y les produce sensaciones placenteras.

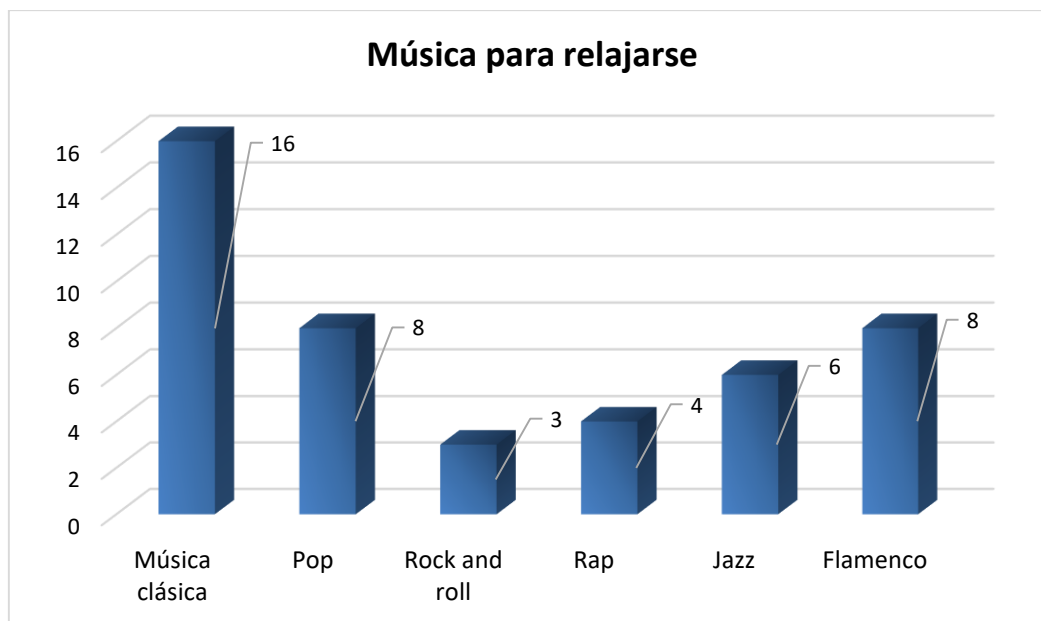


Figura 7. *Música para relajarse.* Fuente: Elaboración propia

2.2.2. Entrevista al profesorado

En este caso, y para facilitar la organización de la información, también hemos establecido diferentes categorías para su análisis.

La relajación

Quisimos saber si el profesorado practica algún tipo de relajación diariamente y, en caso afirmativo, qué tipo o tipos de relajación. Tras analizar las respuestas, hemos comprobado que la mayoría de los entrevistados no practica la relajación de forma regular, siendo el docente de Educación Física el único que sí lo hace, puesto que comenta que siempre realiza estiramientos tras el ejercicio físico y, además, practica yoga. Sin embargo, todos los docentes, excepto uno de ellos, conocen al menos una técnica de relajación. Entre las citadas están el yoga, el *mindfulness*, la técnica del globo, los mandalas y la respiración. Cabe destacar que el profesor de Educación Física y la profesora de música son quienes más técnicas de relajación conocen: la musicoterapia, los masajes, la respiración profunda, los tres tipos de respiraciones (total, abdominal o diafragmática y torácica), la relajación muscular progresiva de Jacobson (con historia y música) y Pilates, además de las mencionadas por el resto de profesores. No obstante, no todos los términos mencionados son técnicas de relajación en sí mismas.

La relajación en el aula

Hemos descubierto que únicamente uno de los docentes no ha practicado nunca ningún tipo de relajación con sus alumnos y alumnas. El resto afirma que ha realizado algún tipo de relajación dentro del aula, ya sea en gran grupo o con algún alumno de forma individual. En este sentido, dos docentes señalan que han trabajado la relajación en el aula de psicomotricidad a lo largo de la etapa de Educación Infantil. Para ello empleaban los últimos diez minutos de cada sesión, se tumbaban sobre colchonetas con los ojos cerrados, concentrándose en la respiración, y al mismo tiempo escuchaban música “relajante”. Otra profesora destaca que alguna vez ha utilizado música específica para la relajación infantil con el fin de minimizar y reducir el ruido que se genera durante el trabajo en grupo. La docente de la asignatura de Razonamiento Matemático explica que hizo uso de la denominada técnica del globo para intentar tranquilizar a un alumno diagnosticado de TDAH, hasta que finalmente consiguió su propósito. El docente de Educación Física comenta que diariamente, en la vuelta a la calma, realiza estiramientos con sus alumnos y que también trabaja, en ocasiones, la respiración y la relajación muscular progresiva de Jacobson, especialmente con el alumnado de cursos superiores, como quinto y sexto de Primaria.

Por su parte, la profesora de música expone que en sus clases se trabaja mucho la musicoterapia y la educación auditiva mediante la escucha de diferentes fragmentos de música clásica, reduciendo así el estrés y la ansiedad del alumnado. Además, afirma que con estas sesiones se trabajan las emociones: “dependiendo del tipo de música que trabajemos, despertamos en los niños una u otra emoción. Trabajar lo emocional en los niños es tan importante como la adquisición de conocimientos”. También señala que el canto, la interpretación instrumental, la danza y la expresión corporal ayudan al alumnado a evadirse, a relajarse y a relacionarse con sus compañeros y, además, añade que en cursos superiores ha realizado sesiones de relajación utilizando la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson.

Siguiendo esta línea, les preguntamos a los docentes si habían realizado alguna sesión de relajación con el alumnado de la clase objeto de estudio. Tan solo dos profesores manifestaron haber practicado algún tipo de relajación con este alumnado: el docente de Educación Física y la maestra de música. Tal y como se ha mencionado

anteriormente, el docente de Educación Física trabaja la relajación con el alumnado al finalizar cada sesión y la profesora de música trabaja con este alumnado la educación auditiva, que posibilita la distensión de los alumnos y de las alumnas, según explica la maestra, aunque ciertamente no se considera una técnica de relajación.

Cuando les preguntamos a los docentes si consideran que realizando una sesión de relajación semanal se podría mejorar el ambiente de trabajo en esta aula, cuatro de ellos respondieron afirmativamente, dos manifestaron que probablemente sería así y solo uno respondió de forma negativa. Aquellos que ven posible mejorar el entorno del aula sostienen que los alumnos y las alumnas mejorarían su capacidad de concentración, estarían más tranquilos y más receptivos, serían más pacientes y respetarían mejor el turno de palabra. Quienes creen que sería probable, destacan que se trata de una clase en la que “cada niño y cada niña parte de una necesidad diferente” y que, si interiorizaran alguna forma de relajarse, resultaría beneficioso tanto para ellos como para sus compañeros. Sin embargo, el docente que declara que las sesiones de relajación no serían de gran utilidad, argumenta que se trata de un grupo numeroso en el que existen algunos problemas de conducta, que todavía son muy pequeños para mantener la concentración y que las instalaciones no son muy adecuadas para la práctica de ciertas técnicas de relajación. No obstante, los docentes consideraron que la propuesta de intervención que sugerimos aportaría grandes beneficios al alumnado, dado que “cada vez vivimos con mayor estrés, y eso se nota en las aulas”. Además, también señalaron que podría resultar beneficioso para el profesorado: “puede que así las ganas del alumnado de aprender y el buen ambiente que se pueda crear, haga que el profesorado también esté más motivado y todo vaya mejor”. A esto hay que añadir que una docente considera que este tipo de técnicas deberían formar parte de los contenidos curriculares de carácter obligatorio “no solo para los niños y las niñas, sino también para los/las docentes”.

La importancia de la música en el aula

Finalmente, quisimos averiguar la importancia que concede el profesorado a la presencia de la música en el aula. Los siete docentes creen que la música puede contribuir en gran medida a la formación integral del alumnado. Estos sostienen que la música es un buen recurso tanto para estimular como para relajar a los alumnos y a las

alumnas. También consideran que por medio de la música se despierta las emociones y los sentimientos de los niños y de las niñas y esta influye en su estado de ánimo, ya que hace que estén más alegres y motivados, permitiéndoles abrirse más fácilmente a nuevos conocimientos. Por su parte, el docente de Educación Física afirma que la música es una herramienta fundamental para su asignatura y que permite desarrollar el ritmo en el alumnado. Así mismo, la maestra de música expone que, a nivel cognitivo, aumenta la capacidad de aprendizaje, desarrolla la inteligencia y la imaginación, trabaja la memoria, aumenta la capacidad de atención y de concentración y estimula la comunicación y el lenguaje; a nivel físico ayuda a mantener la movilidad de las articulaciones y la fuerza de la musculatura, se trabaja la coordinación y disminuye el estrés y los niveles de ansiedad; y a nivel socioemocional aumenta las interacciones sociales y mejora las habilidades sociales y la autoestima.

2.3. Discusiones

Tal y como hemos mencionado en apartados anteriores, la relajación es entendida como un conjunto de técnicas que pretenden reducir el tono muscular excesivo y eliminar la tensión física y mental (Castro, 2006). Por lo tanto, podemos afirmar que el alumnado objeto de estudio comprende de forma adecuada el concepto de relajación, pues la mayor parte señala que el hecho de estar relajado equivale a estar tranquilo, es decir, distendido. Sin embargo, resulta interesante comprobar que algunos alumnos y alumnas asocian la relajación con actividades cotidianas como ordenar la casa, hacer manualidades o simplemente descansar. Así mismo, es curioso que el profesorado afirme que los estiramientos tras el ejercicio físico, los mandalas, los masajes, la realización de tareas con música y la educación auditiva sean técnicas de relajación cuando no lo son, a pesar de que puedan llegar a crear distensión o provocar desinhibición. Esto nos hace cuestionarnos la existencia de dos tipos de relajación: la desinhibición, que se experimenta al realizar actividades que nos generan distensión, y que quizás está más relacionada con la relajación mental; y la relajación propiamente dicha, que se consigue a través de técnicas específicas. Estos resultados vienen a confirmar la existencia de dos tipos de distensión, y que recoge Scheufele (2000): la distracción y la relajación. Según este autor, se trata de procesos diferentes que tienen efectos parecidos a nivel cognitivo, pero es solo durante la relajación cuando intervienen

señales cognitivas que nos ayudan a distendernos, no ocurriendo lo mismo en situaciones que solo crean distracción.

Hemos comprobado además que la mayoría de los alumnos y de las alumnas explica que ha practicado alguna técnica de relajación fuera del aula, principalmente descansando mientras escuchaban música “relajante” o practicando técnicas como el yoga. De esta manera, y en la línea de López González (2007), se puede afirmar que el alumnado hace uso de la relajación con fines personales (meditación, autoayuda...) y/o terapéuticos (para el tratamiento del estrés). El hecho de que el alumnado practique relajación fuera del aula nos hace pensar que las familias sienten la necesidad de encontrar medios que contribuyan a la distensión de sus hijos e hijas, puesto que consideran necesario practicar hábitos de salud física y mental. Sin duda, compartimos la convicción de López González et al. (2016) de que resulta imprescindible el trabajo con las familias para desarrollar estos hábitos también en el hogar.

No obstante, en el caso del profesorado, hemos descubierto que solo un docente practica la relajación regularmente, lo que nos hace suponer que el resto o no dispone de tiempo suficiente para su práctica o no le interesa. Este hecho permite corroborar la premisa de que hoy en día vivimos de forma totalmente acelerada, teniendo que hacer frente a nuestras obligaciones (Moret, Gustems y Calderón, 2016) y dejando en un segundo plano nuestra salud física y mental.

Sobre la propuesta de implementación, el profesorado considera que esta práctica mejoraría la atención y la concentración del alumnado, aumentando su tranquilidad y receptividad, lo que supondría una mejora del ambiente del aula. Esta información corrobora la idea de López González et al. (2016) de que la relajación y el *mindfulness* permiten desarrollar habilidades cognitivas como la atención, la concentración y la memoria. Además, tal y como menciona algún docente, estas técnicas de relajación y de meditación permiten trabajar aspectos emocionales, sociales y conductuales, siendo especialmente útiles para el alumnado con NEAE. De hecho, según Collins (citado en García et al., 2016), es durante la Educación Primaria cuando se comienzan a consolidar la personalidad, las conductas y las competencias de los niños y de las niñas, por lo que, a nuestro parecer, y en línea con García et al. (2016), es el momento idóneo para comenzar a realizar intervenciones de este tipo. No obstante, el profesorado ha

reconocido una escasa práctica de la relajación, excepto en el caso del profesor de Educación Física y de la maestra de música, que parecen estar más relacionados con dicha práctica. Esto se debe a que la relajación es un contenido educativo propio de sus asignaturas, según aparece reflejado en el Currículo de las enseñanzas de Educación Primaria de la Comunidad Foral de Navarra (Decreto Foral, 60/2014), en el que figura como contenido de las áreas de Educación Física, Educación Artística y Valores Sociales y Cívicos. De esta forma, resulta evidente que, a pesar de que la relajación puede aportar grandes beneficios al alumnado, es un contenido que se trabaja poco en el aula de Educación Primaria, puesto que todavía se prioriza la enseñanza académica frente a la educación de las emociones, según señalan Roselló et al. (2013).

Por otra parte, no cabe duda de que la música es un buen recurso para la relajación del alumnado, ya que varios docentes señalan que en alguna ocasión han utilizado la música para tal fin. Además, los niños y las niñas también afirman haber practicado la relajación haciendo uso de la música, tanto dentro del aula como fuera de ella. El hecho de relacionar la música con la relajación se puede deber a que la percepción de estímulos musicales produce reacciones fisiológicas, tales como cambios en el ritmo cardíaco y respiratorio, en la presión sanguínea, en los niveles hormonales, etc. (Gustems, 2001), y a que la música influye en nuestra conducta de manera inconsciente, según explican North y Hargreaves (citados en Campayo y Cabedo, 2016).

Siguiendo esta línea, tanto el alumnado como el profesorado hace mayoritariamente alusión a la música “relajante” en sus respuestas; lo que nos hace pensar en la existencia de algún tipo de música que, por sus cualidades musicales, resulta idónea para la relajación. De hecho, se ha demostrado que la música puede producir cambios en nuestras constantes fisiológicas a través del tempo y del ritmo, ayudándonos a alcanzar un mayor estado de relajación (Jauset, 2013). De la misma forma, y en línea con este autor, la armonía de tipo consonante también puede provocar serenidad. Además, podemos observar que los alumnos y las alumnas, así como algunos docentes, relacionan la música clásica con ese tipo de música “relajante”. Esta conexión puede ser contrastada con la idea de Thoma et al. (citados en Álvarez, 2020), de que la música de ritmo lento puede reducir los parámetros de estrés de los oyentes. Sin embargo, la música clásica no tiene por qué ser siempre lenta. De hecho, autores como Chi (2020)

defienden que la música clásica de ritmo rápido aumenta el nerviosismo y los niveles de ansiedad, por lo que deducimos que el profesorado y el alumnado utilizan piezas de música clásica, pero de ritmo lento.

Por otro lado, resulta sorprendente que la música que denominan clásica sea el tipo de música que más le gusta escuchar al alumnado, ya que no parece ser el estilo preferido entre los jóvenes. Así lo demuestran autores como Gembris y Schellberg (2003), quienes explican que nuestros gustos musicales cambian de forma drástica a medida que crecemos, pudiendo afirmar que, por lo general, la música clásica tiene una gran acogida hasta los 9 años, pero tras alcanzar dicha edad genera un fuerte rechazo. En este caso además hemos de remarcar que puede que el alumnado haya desarrollado cierto gusto por este tipo de música gracias a la influencia de la profesora de música y de sus sesiones de educación auditiva, puesto que según Arriaga (2005), parece existir una relación entre los gustos musicales del profesorado y los del alumnado, de manera que la forma de trabajar los diferentes tipos de música influye en los gustos e intereses de los discentes.

Finalmente, a partir de las respuestas del profesorado hemos comprobado que todos los docentes creen que la música aporta grandes beneficios al alumnado, tal y como hemos recogido en el marco teórico, ya que favorece el desarrollo cognitivo, psicomotor y socioemocional (Conejo, 2012), además de promover la educación en valores (Tourrián, 2010), como la empatía y el respeto.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Una vez finalizada la primera parte de nuestro estudio, pasamos a explicar la segunda parte, en la que pretendíamos realizar una intervención educativa basada en la relajación con acompañamiento musical y en el *mindfulness*. Sin embargo, debido a las circunstancias excepcionales ante las que nos encontramos, únicamente presentamos la propuesta de la intervención que se quería implementar.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, durante las Prácticas Escolares 2 se pudo observar que, en una de las aulas de tercer curso de Educación Primaria del centro descrito, varios de los alumnos y de las alumnas presentaban conductas disruptivas, así

como una gran falta de atención y de concentración, especialmente aquellos con NEAE. Por esta razón, decidimos estudiar las necesidades del aula para tratar de dar solución a las posibles dificultades que se encontraran. Como se puede apreciar tras el análisis de los resultados, es evidente que resulta necesario implantar medidas de regulación emocional y conductual para mejorar la convivencia y el ambiente de trabajo en el aula, así como para mejorar el rendimiento, la atención y la concentración del alumnado. Por este motivo, diseñamos una intervención educativa para trabajar la educación emocional en el aula, así como para promover el desarrollo integral del alumnado, a través de recursos como la relajación y la música.

Esta propuesta se compone de diferentes actividades con las que se pretende trabajar la relajación como contenido educativo del área de Educación Artística, dentro de la asignatura de Música. Concretamente, este contenido se enmarca dentro del bloque 3 de contenidos: la música, el movimiento y la danza, según el Real Decreto 126/2014, siendo la relajación lo opuesto al movimiento, y un aspecto clave a la hora de prepararse para realizar cualquier actividad musical, tal y como se ha explicado con anterioridad.

Para trabajar la relajación realizaremos diferentes sesiones de *mindfulness* y de relajación muscular progresiva de Jacobson con acompañamiento musical. La intervención se llevará a cabo durante cuatro semanas, de forma que se desarrollarán 4 sesiones de relajación muscular progresiva de Jacobson (1 sesión por semana) y 12 sesiones de *mindfulness* (3 sesiones por semana).

3.1. Sesiones de Mindfulness

Las 12 sesiones de *mindfulness* tendrán lugar en el aula ordinaria, ya que el objetivo es realizar las sesiones en diferentes momentos del día: al comienzo de la jornada escolar, después del recreo, antes de una actividad que requiera concentración, al final de la jornada... así se podrán observar mejor los resultados. La duración de cada una de estas sesiones es de alrededor de 15 minutos. Lo que se pretende conseguir con estas sesiones es que el alumnado aprenda a identificar y a expresar sus emociones, que interiorice técnicas de autorregulación emocional y que mejore su capacidad de atención y de concentración, aumentando así su productividad en el aula.

Para el desarrollo de dichas sesiones se contará con una aplicación llamada “Medita con Petit Bambou: *mindfulness* y sueño”. Se trata de una aplicación de meditación guiada que permite practicar dicha técnica siguiendo las instrucciones de la locutora, ya sea desde el móvil o desde el ordenador. Esta aplicación cuenta con diferentes programas de meditación, dependiendo del objetivo que se desee conseguir. Nosotros haremos uso del programa “Niños 5-12 años”, utilizando el ordenador y el proyector del aula, ya que algunas de las sesiones cuentan con un pequeño vídeo. El alumnado seguirá las instrucciones sentados correctamente en sus sillas.

En primer lugar, se darán algunas pautas o explicaciones necesarias para cada sesión. Seguidamente, se procederá a la realización de la práctica, escuchando el audio de meditación guiada. Los niños y las niñas tendrán que escuchar y seguir las instrucciones de la aplicación preferiblemente con los ojos cerrados y bien sentados en la silla (espalda apoyada y recta, pies apoyados en el suelo y manos apoyadas en las piernas). A continuación, se hará una puesta en común sobre qué les ha parecido la sesión, si se han relajado, si ha sido fácil seguir las instrucciones e imaginar todo lo que nos pedían... Para terminar, deberán escribir en un folio cómo se sentían antes de comenzar la sesión y cómo se sienten tras la sesión. Para facilitarles esta actividad les explicaremos previamente que cada emoción se puede asociar con el tiempo que “haga en su interior”: sol (alegre / agradecido), sol con nubes (alegre pero noto que algo me pasa), viento (preocupado), nubes (un poco triste), lluvia (triste), tormenta (enfadado/con miedo), sol después de la tormenta (en paz) o nieve (sorprendido); tal y como sugiere la propia aplicación.

3.2. Sesiones de relajación muscular progresiva de Jacobson

A diferencia de las sesiones de *mindfulness*, las cuatro sesiones de relajación muscular se desarrollarán en la sesión semanal de música. La relajación en sí misma tiene una duración de unos 30 minutos, aunque con la puesta en común se alcanzan los 45 minutos.

Lo que pretendemos con estas sesiones es trabajar la relajación física y mental, por lo que el alumnado mejorará su capacidad de atención y de concentración. Así mismo, el hecho de ir recorriendo progresivamente cada una de las partes del cuerpo, contribuirá

a un mejor desarrollo del esquema corporal. Además, con esta técnica estamos intentando implementar hábitos de higiene y de bienestar físico y mental. De igual forma, la situación en la que se desarrolla la sesión implica la promoción de valores como la empatía y el respeto hacia los demás, ya que el alumnado que no quiera participar no estará obligado a hacerlo, pero sí deberá respetar a sus compañeros. Por último, gracias al uso de la música de fondo, podemos establecer una relación entre las características de la música y la situación de relajación, tal y como señalan Jauset (2013), Jauset (2017), Jauset, Martínez y Añaños (2017) y Chi (2020), entre otros.

El alumnado se tumbará en el suelo, sobre una esterilla. Además, dado que permanecerán inmóviles, se les sugerirá que se tapen con una manta. Al mismo tiempo, seguirán nuestras instrucciones y escucharán una música de fondo (“Rejuvenating rain: a solo piano portrait”, de Dan Gibson y John Herberman), recomendablemente con los ojos cerrados.

Antes de comenzar, les daremos algunos consejos sobre cómo llevar a cabo la sesión, tal y como presenta López González (2007). Primero, se dará una explicación inicial sobre qué se va a hacer y cómo: cada uno debe tumbarse en una esterilla, separados, deben quitarse los zapatos y las gafas, permanecer con los ojos cerrados, etc. Después, se les explicará la diferencia entre tenso y relajado con algún ejemplo.

Para realizar la sesión seguiremos la adaptación propuesta por Carnwath y Miller, quienes dividen la sesión en tres partes (Mars y Madrid, 2018). En la primera parte deben concentrarse durante dos-tres minutos en su respiración, imaginando que su tripa es un globo que se hincha y se deshincha, sintiendo su respiración cada vez más lenta; en la segunda parte deben contraer y relajar diferentes músculos del cuerpo, como los de las manos, antebrazos, bíceps, hombros, frente, nariz, mandíbulas, cuello, omoplatos, estómago, muslos, pantorrillas y pies (repitiendo dos veces cada uno); en la tercera parte realizarán una visualización, es decir, deben imaginar o visualizar un lugar que les haga sentirse bien, como una playa, el campo en primavera, el recuerdo de unas vacaciones... jugando con los cinco sentidos para visualizar mejor el lugar. Posteriormente, dejaremos que el alumnado continúe relajándose unos segundos con la música de fondo y les pediremos que abran los ojos poco a poco, que se estiren y que se sienten. Finalmente, haremos una puesta en común sobre su opinión y experiencia

de la sesión: si les ha gustado, cómo se sienten, si es fácil imaginar lo que escuchan, si alguien no se ha relajado, si les ha parecido complicado...

Tras presentar los resultados de la primera parte del estudio y de exponer la propuesta de intervención educativa de la segunda, nos quedaría descubrir los resultados de dicha implementación, así como la opinión del profesorado, a través de una nueva entrevista. A pesar de que esto último no va a ser posible por la situación que atravesamos, y que nos ha impedido realizar la implementación y la administración del cuestionario y de la entrevista; podemos, sin embargo, extraer conclusiones a partir del trabajo empírico que hemos realizado y presentado, y formular alguna hipótesis sobre los posibles resultados una vez realizada la implementación.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Una vez analizados los resultados de nuestra investigación y presentado nuestra propuesta de intervención, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado en función de los objetivos que nos habíamos planteado.

Destacar el valor formativo de la música para el desarrollo integral del alumnado

A partir de la búsqueda bibliográfica realizada para la elaboración del marco teórico, hemos podido indagar sobre el poder de la música para el desarrollo integral del alumnado, comprobando que, efectivamente, la música contribuye en gran medida a la formación del alumnado de Educación Primaria, ya que actúa como medio de transmisión de valores, favoreciendo el desarrollo no solo académico sino personal de los discentes. Así mismo, hemos sido conscientes de los grandes beneficios que aporta a nivel físico, emocional, social e intelectual, puesto que promueve el desarrollo de capacidades psicomotoras, socioafectivas y cognitivas.

Indagar en la relación entre educación musical y educación emocional

Hemos verificado que existe una clara relación entre la educación musical y la educación emocional, ya que las actividades musicales despiertan las emociones del alumnado, facilitando su identificación, expresión y autorregulación, por lo que podemos afirmar que la música es un buen recurso para la formación de personas emocionalmente competentes y para la reducción de las carencias e incompetencias emocionales que se observan en la sociedad.

Demostrar la influencia positiva de la relajación en el alumnado

A través de la información encontrada y que exponemos en nuestro marco teórico, hemos corroborado nuestra idea de que la música tiene un gran potencial como recurso para la relajación, dado que mediante la audición de piezas musicales de ritmo lento nuestros niveles de estrés se reducen. Así lo demuestran diversas investigaciones basadas en la neurociencia (Jauset, 2013), (Jauset, 2017) y (Chi, 2020), al señalar que la música de ritmo lento o decreciente es un buen recurso para prevenir o tratar el estrés y la ansiedad. También hemos comprobado que la relajación y el *mindfulness* tienen una influencia positiva en el alumnado, puesto que permiten desarrollar habilidades

cognitivas como la atención, la concentración y la memoria; y mejorar las habilidades sociales y emocionales, así como ciertos aspectos relacionados con la conducta. Por estas razones, presentamos nuestra propuesta de intervención, con el propósito de impulsar y mejorar estos aspectos.

Realizar una intervención educativa para trabajar la relajación en el aula de música

A pesar de que no ha sido posible realizar la intervención educativa que habíamos planteado para trabajar la relajación en el aula de música, podemos intuir que, con la gran cantidad de estudios que prueban los beneficios de la música y de la práctica de la relajación, hubiésemos obtenido buenos resultados en nuestra intervención, mejorando el ambiente de trabajo en el aula, gracias al trabajo de la educación emocional por medio de la música y de la relajación, e incrementando el rendimiento, la atención y la concentración del alumnado.

Además, a través de esta investigación hemos reafirmado nuestra idea de que el actual sistema educativo da más importancia a la transmisión de contenidos didácticos y propiamente académicos que a la educación emocional o a la educación en valores, a pesar de ser aspectos muy importantes para el correcto desarrollo del alumnado, especialmente en una sociedad en la que predomina el estrés y en la que se observa cierta incompetencia emocional. En esta línea, debemos destacar la importancia de adquirir hábitos saludables que mantengan nuestra salud física y mental, como puede ser a través de la práctica de técnicas de relajación. De esta forma, la implicación de las familias resulta esencial para que el alumnado realice este tipo de prácticas en casa. Además, el papel de los maestros también es fundamental para desarrollar estos hábitos en el centro (López González et al., 2016), aunque lo cierto es que los docentes no conceden demasiado tiempo a la práctica de la relajación en el aula, porque normalmente tampoco incluyen la relajación entre sus hábitos diarios (Almoguera, 2019a). No obstante, tal y como hemos mencionado anteriormente, la práctica de este tipo de técnicas no solo beneficia al alumnado, sino también al profesorado, puesto que el ambiente del aula influye en el bienestar del profesorado y viceversa.

Por otra parte, hemos confirmado que las artes en general, y la música en particular, actualmente atraviesan un momento de crisis, ya que parece que las leyes educativas están tratando de eliminar este tipo de enseñanzas del currículo obligatorio (Peñalba y

Blanco, 2020), sin ser conscientes de los beneficios que esta área de conocimiento aporta a los alumnos y a las alumnas.

También hemos descubierto que los gustos musicales varían enormemente a medida que crecemos, y que los gustos del profesorado y la manera en que se trabajan los diferentes contenidos musicales influye en las preferencias e intereses del alumnado, por lo que consideramos importante que las nuevas generaciones de profesores reciban una buena formación desde sus inicios, de forma que en las aulas se cuente con profesores de música competentes, pues solo así conseguiremos que la educación musical genere impacto en los estudiantes (Serrano y Peñalba, 2019).

Por otro lado, como futura especialista en Pedagogía Terapéutica, queremos destacar la importancia de la relajación y de la música como recursos para los niños y las niñas con NEAE, ya que tanto las técnicas de relajación como la música promueven el desarrollo emocional, social y psicológico y la capacidad de atención y de concentración del alumnado; además de reducir las conductas disruptivas y los comportamientos impulsivos, violentos o agresivos, mejorando así la convivencia y facilitando la inclusión de este alumnado en el aula.

Gracias al presente trabajo de investigación podemos afirmar que, debido a la gran cantidad de beneficios que la música puede aportar a los alumnos y a las alumnas, esta constituye un recurso excelente para el desarrollo integral del alumnado, razón por la que creemos que debe ser reconocida y valorada, y que debe continuar formando parte del currículo. Por otra parte, aunque no hemos podido llevar a la práctica nuestra propuesta de intervención, nos gustaría implementarla en un futuro y comprobar en primera persona todos los beneficios que dicha propuesta puede aportar a nuestro alumnado.

REFERENCIAS

- Aguaded, M. y Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*, 26, 69-88
- Almoguera, A. (2019a). La relajación en la educación musical. Implicaciones pedagógicas para los futuros maestros. En B. Cantalapiedra Nieto, P. Aguilar Conde y P. Requeijo Rey (coords.), *Fórmulas docentes de vanguardia*, (pp. 11-25). Barcelona: Gedisa
- Almoguera, A. (2019b). Una intervención psicoeducativa y musical en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 151-160
- Álvarez, A. (2020). La música amansa el confinamiento. *The conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/la-musica-amansa-el-confinamiento-135361>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599
- Amutio, A. (2002). Estrategias del manejo del estrés. El papel de la relajación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría del Enlace*, 62 / 63, 19-31
- Arriaga, C. (2005). Conexión entre los intereses musicales del alumnado y profesorado en primaria: datos para un acercamiento. *Musiker: cuadernos de música*, 14, 121-145
- Baron, R. (1997). *Inventario Emocional*. México: Selecta
- Beauchemin, J., Hutchins, T., y Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 3(1), 34-35
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Specia, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE: Estudios sobre Educación*, 11, 9-26

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82

Blasco, J. (2016). La música como elemento de integración en Primaria: Un caso con discapacidad intelectual. *Quaderns digitals.net*, 83, 44-54

Cabedo, A. y Arriaga, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160

Cabedo, A. y Díaz, M. (2013). Positive musical experiences in education: Music as a social praxis. *Music Education Research*, 1-16

Cabedo, A. y Díaz, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295

Campayo, E. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139

Castro, F. (2006). La relajación en educación física. Secuenciación de contenidos. *Efdeportes.com*, 93, 1-10

Charaf, M. (1999). *Relajación creativa. Técnicas y experiencias*. Universidad de Santiago de Compostela.

Chi, J. (2020). Influence of classical music on the psychological state of college students under stress. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, (29)1, 906-910

Chóliz, M. (2012). *Técnicas para el control de la activación. Relajación y respiración*. www.uv.es/=choliz

Conde, J. y Viciano, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad*. Málaga: Alijibe

Conejo, P. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 2, 263-278

Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. y Sheridan, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570

De Pagés, E. y Reñé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: Editorial Graó

Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

Del Olmo, M. (2002). Musicoterapia en una Escuela Municipal de música. *Pulso: revista de educación*, 25, 191-198

Durand de Bousingen, R. (1986). *La relajación* [La relaxation] (Trad. Carme Geronés). Barcelona: Paidotribo, S.A.

Eiroá, F., Fernández, M. y Nieto, R. (2016). *Formulación y tratamiento psicológico en el siglo XXI*. Barcelona: UOC

Franco, C., Justo, E. y Fernández, J. (2009). Aplicación de un programa de relajación e imaginación en niños de Educación Infantil y su incidencia sobre sus niveles de creatividad verbal. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(3), 47-58

Gallardo, P. y Gallardo, J. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen

García, C., Luna, T., Castillo, R. y Rodríguez, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87, 61-74

García, I. y Andrés, C. (2017). La educación emocional como método para mejorar los problemas de conducta de los niños y niñas. Una experiencia llevada a cabo en República Dominicana. *Fórum de Recerca*, 22, 81-91

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós

Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: a review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 18-28

Gembris, H. y Schellberg, G. (2003). Musical preferences of elementary school children. En R. Kopiez, A. Lehmann, I. Wolter y C. Wolf, *Abstracts of the 5 th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, (p.324). Hannover University of Music and Drama

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós

Gómez-Mármol, A. (2013). La relajación en niños: Principales métodos de aplicación. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 24, 35-43

Gustems, J. (2001). L'entorn sonor, un element educatiu de primer ordre. *Temps d'Educació*, 25, 77-88

Hutcherson, C., Seppala, E. y Gross, J. (2008). Loving-kindness Meditation Increases Social Connectedness. *Emotion*, 8(5), 720-724

Jauset, J. (2013). *Cerebro y música, una pareja saludable. Las claves de la neurociencia musical*. España: Editorial Círculo Rojo

Jauset, J. (2017). *¿La música distrae? Neuromúsica y educación*. España: Editorial Círculo Rojo

Jauset, J., Martínez, I. y Añaños, E. (2017). Aprendizaje musical y educación. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 29(4), 833-847

Jiménez Climent, A. (2013). Técnicas de relajación para el aula. *Publicaciones Didácticas*, 34, 46-58

Juslin, P. y Timmers, R. (2010). Expression and Communication of Emotion in Music Performance. In *Handbook of Music and Emotion* (pp. 453-489). Oxford: Oxford University Press

Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós

Lázaro, A., Blasco, S. y Lagranja, A. (2010). La integración sensorial en el Aula Multisensorial y de Relajación: estudio de dos casos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 321-334

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, núm. 106, Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207 (2006)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa., Boletín Oficial del Estado, Núm. 295, 10 de diciembre de 2013 (2013).

Longueira, S. (2013). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. *Teoría de la educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(3), 211-240

López González, L. (2007). *Relajación en el aula: recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer

López González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138

Manent, G. (1992). *El niño y la relajación* [L'enfant et la relaxation] (Trad: Teresa Sans Morales). España: Mandala Ediciones

Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel

Mars, V. y Madrid, N. (2018). La relajación muscular progresiva de Jacobson. *Psicología-Online*, 1-3

Martínez, C. (2014). *Programa para el desarrollo de técnicas de relajación y meditación en la Etapa de Primaria* (tesis de pregrado). Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones para educadores*, (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books

Merchán, I., Bermejo, M. y González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99

Monjas, M. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE

Moret, S., Gustems, J. y Calderón, C. (2016). Música y mindfulness: una mirada interdisciplinar. *Revista de psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(2), 107-117

Morey, A. (2001). El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 213-230

Moya, M., Hernández, J. A. y Hernández, J. R. (2009). De la música a la emoción: la competencia cultural y artística como impulso de la competencia emocional. *Arte y movimiento*, 1, 63-71

Muñoz, J. y Arús, E. (2017). Música y emociones. *Eufonía. Didáctica de la música*, 71, 6-8

North, A. y Hargreaves, D. (2003). Is music important? *Psychologist*, 16(8), 406-410

Orden Foral 51/2014, de 2 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan la implantación y el horario de las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en los centros educativos situados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra

Organización Mundial de la Salud. (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud: principios*. Recuperado de <http://www9.who.int/about/mission/es/>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1): 227-232

Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria* (2ª ed.) Madrid: Pearson Educación, S.A.

- Pastor, J., Bermell, M. y González, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 54, 199-222
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127
- Peñalba, A. y Blanco, Y. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 7, 57-73
- Pérez Álvarez, M. (2012). Third-Generation Therapies: Achievements and challenges. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(2), 291-310
- Real Decreto 126/2014, Currículo básico de Educación Primaria. BOE Nº 52
- Rodríguez, M. y Violant, V. (2007). *Aprendizaje creativo continuo. Cuando aprender es emprender*. Sevilla: Eduforma
- Romero, M., Benavides, A., Fernández, M. y Pichardo, M.C. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 253-262
- Roselló, S., García, F., Marande, G., Rubio, A., Milián, I. y Sanahuja, A. (2013). Trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de Educación Primaria. Una propuesta de cuatro bloques diferenciados. *Fórum de Recerca*, 18, 505-518
- Scheufele, P. (2000). Effects of Progressive Relaxation and Classical Music on Measurements of Attention, Relaxation, and Stress Responses. *Journal of Behavioral Medicine*, (23)2, 207-228
- Segura, M., Caballé, C. y Castells, L. (2017). Los efectos de la relajación mediante el masaje infantil en la memoria de trabajo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 102-118
- Selles, E. (2019). Estudio exploratorio de la ansiedad escénica y la respiración diafragmática en el aula de saxofón. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 12(24), 11-17
- Serrano, R. y Peñalba, A. (2019). Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria. En J. Pérez-Moreno y C. Carillo (Eds.), *El*

impacto de la educación musical: una mirada retrospectiva (pp. 101–116). Barcelona: Octaedro.

Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia: Mindfulness y psicoterapia*, XVII, 66 / 67, 5-30

Smith, J. (1994). *El gran libro de la dinámica de la relajación*. Madrid: Tikal.

Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge

Touriñán, J. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía mesoaxiológica*. A Coruña: Netbiblo

Touriñán, J. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación "por" la música y educación "para" la música. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22(2), 151-181

Vallés, A. (2000). *S.I.C.L.E: Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro